

Educația ca violență: Învățământul primar rural din Basarabia interbelică; de la pedeapsă corporală la violență simbolică

Negură, Petru

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Negură, P. (2010). Educația ca violență: Învățământul primar rural din Basarabia interbelică; de la pedeapsă corporală la violență simbolică. *Studia Politica: Romanian Political Science Review*, 10(1), 79-101. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-448621>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

Educația ca violență

Învățământul primar rural din Basarabia interbelică: de la pedeapsă corporală la violență simbolică

PETRU NEGURĂ

Constrângerea este consubstanțială sistemului de învățământ primar, atât în Basarabia, cât și în alte regiuni și țări din Europa orientală și occidentală între cele două războaie mondiale. Ea este prezentă la toate etapele acestui ciclu de învățământ, de la admiterea până la absolvirea elevilor. Învățătorii înșiși sunt supuși unui mecanism raționalizat de „supraveghere și pedepsire” din partea agenților de control ai Ministerului Instrucțiunii: inspectori, revizori, subrevizori. Dar constrângerea se manifestă adesea în această instituție pe alte căi decât pe cele administrative. Acest articol¹ are drept obiect o formă reziduală de constrângere a sistemului de învățământ și interzisă ca atare de regulamentele școlare în vigoare: pedepsele corporale.

Pedepsele corporale aplicate de învățătorii elevilor nu sunt specifice doar școlilor primare din Basarabia interbelică. Bătaia ca măsură punitivă a cunoscut o largă răspândire în învățământul românesc, până la 1918 și după acest an, cu toate că ea a fost interzisă din 1884². Pedepsele fizice au fost o practică curentă în școlile din Imperiul țarist³, de care Basarabia a aparținut între 1812 și 1918. În Franța, pedeapsa corporală – bătaia cu varga la palmă sau statul în genunchi – a continuat să aibă o aplicare destul de sistematică și după 1834, dată când pedepsele fizice au fost interzise printr-o ordonanță specială⁴.

Pedeapsa corporală este, în ciuda caracterului său aparent anecdotic, un element central în acest dispozitiv coercitiv de aculturație care a fost școala primară. „Nimeni

¹ Pentru suportul adus la cercetarea efectuată pentru acest articol aduc sincere mulțumiri Colegiului Noua Europă (Programul „Petre Țuțea”) și Fundației Gerda Henkel.

² V. *Regulament de ordine și disciplină pentru școalele primare rurale de ambe-sexe*, Tipografia Statului, București, 1884. Aplicarea pedepselor corporale a fost, de asemenea, descurajată în primele Regulamente pentru învățământul primar din Moldova și Țara Românească din 1851 și 1857. V. Nicolae ADĂNILOAI, *Istoria învățământului primar (1859-1918)*, Editura Cris Book Universal, București, 1998, pp. 11-12.

³ Olga EDELMAN, „Образование в императорской России”, *Отечественные записки*, no. 1, 2002, text accesibil la <http://magazines.russ.ru/oz/2002/1/bbb.html> (pagină consultată ultima dată în decembrie 2009).

⁴ Fabienne REBOUL-SCHERRER, *La vie quotidienne des premiers instituteurs. 1833-1889*, Hachette, Paris, 1989, pp. 152-155. V. numărul special al revistei *Histoire de l'Éducation*, dedicat violenței în școlile europene din Antichitate până în Modernitate: *Histoire de l'Éducation* (coord. Jacques VERGER), no. 118, 2008. Este curios că în Imperiul Britanic (atât în metropolă cât și în colonii), practica pedepselor corporale s-a prelungit până la mijlocul secolului al XX-lea, regulamentele școlare păstrând o tăcere „prudentă” asupra lor. V. Colin MCGEORGE, „Corporal Punishment in New Zealand Primary Schools in the Late Nineteenth and Early Twentieth Centuries”, *Journal of Educational Administration and History*, vol. 25, no. 2, pp. 122-137; Philip GARDNER, „The Giant at the Front: Young Teachers and Corporal Punishment in Inter-War Elementary Schools”, *History of Education*, vol. 25, no. 2, 1996, pp. 141-163.

nu știe cu exactitate, dar cu toții putem bănuși, cu ce preț, psihologic, social și cultural, se efectuează introducerea culturii scrise în civilizațiile cu transmitere orală¹ – spun coordonatorii amplei cercetări despre alfabetizarea populației franceze în secolele XV-XIX. Datorită instaurării sale tardive, învățământul primar din Basarabia interbelică lasă o cantitate pe deplin suficientă de urme scrise și – lucru important – de surse orale, pentru o evaluare justă și multidimensională a „costului” plătit atât de primii arhitecți ai acestei vaste întrepinderi pedagogice, cât și de întâiele generații de elevi de la sate, școlarizați în această perioadă. Pedepsa corporală folosită în școala primară de la începuturile sale ne dă o imagine sensibilă a „relației de autoritate absolută care a guvernat dresajul infantil la ordinea literei” în cadrul acestei instituții².

Basarabia interbelică: context general și particularități locale

Dincolo de particularitățile sale locale, cazul școlii primare din localitățile rurale din Basarabia interbelică poate fi revelator în mai multe privințe asupra felului în care a fost instaurat sistemul de învățământ elementar și în alte părți. La începutul anilor 1920, în urma adoptării legii despre obligativitatea și gratuitatea învățământului primar³, Basarabia este abia la începutul edificării unui învățământ modern de masă⁴. Masificarea învățământului public în Basarabia face parte în această perioadă dintr-un proces mai larg de integrare a acestei provincii în sânul statului național român. Astfel, miza unei educații cetățenești și patriotice exercitate de Școală apare cu o mai mare pregnanță în situația Basarabiei interbelice, aceasta cu atât mai mult cu cât populația acestei provincii era cunoscută ca fiind în proporție de 44% „eteroglotă”. Basarabia este regiunea cel mai puțin alfabetizată și școlarizată din România (având un coeficient de analfabetism de 62% în 1930). Totodată, gradul de școlarizare al populației știutoare de carte din această provincie este și el foarte redus: 87,3% în mediul rural și 57,9% în cel urban aveau doar studii primare. Populația rurală, majoritară în proporție de 87% pe provincie⁵, este cel mai puțin alfabetizată și școlarizată (34%)⁶. Populația de la sate se arată refractară la măsurile luate de Statul român pentru școlarizarea ei. În ciuda legii adoptate în 1921 (și amendate în 1924) care impune obligativitatea cursului de studii primare pentru toți copiii de vârstă școlară, absenteismul școlar

¹ François FURET, Jacques OZOUF, *Lire et écrire. L'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry*, Minuit, Paris, 1977, p. 11.

² Daniel FABRE, „Lettres et illettrés. Perspectives anthropologiques”, in Béatrice FRAENKEL (ed.), *Illettrismes*, Centre Georges Pompidou, Paris, 1993, p. 178.

³ În 1921, intră în vigoare în Basarabia legea cu privire la obligativitatea și gratuitatea învățământului primar de 4 clase. În 1924, această lege este amendată prin lărgirea vârstei la care copiii erau supuși obligativității școlare, de la 5 ani la 18 ani: școlile pentru copiii mici (de la 5 ani), învățământul supra-primar (cl. V-VII) și școlile pentru adulți (până la 18 ani, pentru persoanele fără studii primare) devin obligatorii. Părinții ce încălcau această lege erau pasibili de amendă de la 200 la 500 de lei.

⁴ În provinciile din Vechiul Regat această lege este adoptată în 1866 și aplicată consecvent începând cu sfârșitul secolului XIX, mai cu seamă sub ministerul condus de Spiru Haret.

⁵ Pe toată România, populația rurală constituia 80% în 1930.

⁶ V. Dumitru ȘANDRU, *Populația rurală a României între cele două războaie*, Ed. Academiei Române, Iași, 1980; Nicolae ENCIU, *Populația rurală a Basarabiei (1918-1940)*, Epigraf, Chișinău, 2002.

este foarte ridicat până în a doua jumătate a anilor 1930, mai ales în zonele rurale. O mare parte din țăranii basarabeni refuză să-și dea copiii la școală, motivele invocate fiind cel mai des de natură economică (exploatarea copiilor în gospodărie, penuria) și de mentalitate¹. Coeficientul ridicat al populației „eterogloze”, nivelul redus de alfabetizare al populației, mai cu seamă al celei de la sate, ridică tot atâtea obstacole în calea proiectului de școlarizare și, în ultimă instanță, de integrare a provinciei basarabene imediat după alipirea ei în 1918.

De la pedeapsă corporală la violență simbolică

În prezentul articol ne propunem să urmărim felul în care evoluează referințele la practica pedepsei corporale în discursul agenților și subiecților implicați în învățământul primar: învățătorii, pe de o parte, și elevii și părinții lor, pe de altă parte. Nu în ultimul rând, vom ține seama de transformarea discursului Ministerului Instrucțiunii, prin vocea organelor sale de control, cu privire la acest fenomen pe care ele sunt chemate să-l cerceteze, să-l prevină și să-i limiteze răspândirea. Totodată, aplicarea pedepselor corporale interacționează cu anumite chestiuni ce țin de desfășurarea de zi cu zi a învățământului primar la sate, cum sunt raporturile învățătorilor cu comunitatea locală, frecvența școlară sau dinamica internă a grupului de învățători din școala rurală.

Conform teoriei despre *violență simbolică*, pedepsele corporale („maniera dură” de educație) au cedat în timp locul unor tehnici pedagogice „moi” (pedagogie non directivă, apel la comprehensiune afectivă etc.), transformând *acțiunea pedagogică* dintr-o *relație de autoritate* într-o relație în aparență pur psihologică². În acest articol vom aplica retroactiv conceptul de violență simbolică, studiind procesul de transformare a tipului de relație de autoritate aflate la baza acțiunii pedagogice într-o fază incipientă a evoluției sale, atunci când aceasta se exercita preponderent prin manifestarea directă a autorității și a forței.

Așa cum s-a afirmat mai sus, învățământul public de masă se instaurează la începuturile sale istorice pe o situație de conflict. Școala primară publică constrânge populația rurală să renunțe la o parte din valorile, obiceiurile și practicile ei tradiționale pentru a le îmbrățișa pe altele, impuse de sus. În cazul Basarabiei interbelice, dar care nu este singular, țăranii se opuneau obligativității școlare prin acțiuni pasive (netrimiteându-și copiii la școală sau tolerând absenteismul acestora) sau prin manifestări active: luări de poziție sau chiar proteste deschise împotriva aplicării amenziilor școlare. Atunci când aceste manifestări veneau în contradicție cu legea oficială, reprezentanții Statului (de la învățător până la forțele de ordine) reacționau la rândul lor cu măsuri represive pentru a constrânge populația să-și achite obligațiile. Pe măsura desfășurării și extinderii învățământului public primar, populația vizată devine tot mai puțin recalcitrantă, iar impunerea forței tot mai puțin necesară. Vom urmări în acest articol începutul unui proces instituțional și social de constituire în

¹ În ședința din 8 decembrie 1932 a Camerei, deputatul D.V. Țoni declara că slaba frecvență școlară s-ar fi datorat faptului că „poporul nostru nu pricepe îndeajuns binefacerile învățaturii”. Dumitru ȘANDRU, *Populația rurală a României...cit.*, p. 175.

² Pierre BOURDIEU, Jean-Claude PASSERON, *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Minuit, Paris, 1970, p. 32.

sânul populației rurale din Basarabia a unui *etos pedagogic*, cum îl numește Bourdieu¹, în urma interiorizării (mai bine zis, a incorporării) de către această populație a acțiunii pedagogice ca *normă socială* și a recunoașterii generalizate a legitimității *autorității pedagogice* reprezentate de școala primară publică și de persoana învățorului.

Deși acțiunea pedagogică se transformă în mod semnificativ în cei 22 de ani de activitate a învățământului românesc în Basarabia, violența brută nu a dispărut din metoda reală folosită de învățători. Pe de altă parte, populația civilă de la sate nu a acceptat nici ea în întregime autoritatea pedagogică emanată de școală. Chiar și atunci când păreau că o recunosc, țăranii continuau să creeze și să aplice strategii de *subzistență culturală* și de *adaptare* – primară și secundară² – la noul regim impus de școală. Chiar și atunci când țăranii acceptau să-și trimită copiii la școală, această instituție ocupa de departe un loc secundar în viața acestora. Elevii urmau cursurile școlare, dar odată întorși acasă, copleșiți fiind de sarcinile muncilor agricole și domestice prescrise de părinți, „uitau” adesea să-și facă temele, cu riscul de a fi pedepsiți a doua zi de învățător³. Totodată, sistemul public de învățământ face eforturi constante începând cu anii 1920 să-și adapteze materiile predate în școală la necesitățile de zi cu zi ale populației rurale, iar programul școlar devine tot mai flexibil în funcție de calendarul muncilor agricole ale locuitorilor de la sate. Către sfârșitul anilor 1930, bătaia ca practică punitivă subzistă ca un vestigiu al unui sistem pedagogic anacronic, fiind înlocuit tot mai mult de un sistem raționalizat de pedepsire: avertismentul, discuția cu părinții și notele. Dintr-o perspectivă foucauldiană putem spune că, odată cu raționalizarea și îmblânzirea pedepselor aplicate elevilor în școala primară, disciplina școlară își deplasează treptat ținta dinspre corpul copilului către „sufletul” acestuia⁴.

Teren și metode

Articolul de față este rezultatul unei cercetări efectuate pe un teren ce cuprinde trei tipuri de surse: surse *editate*, surse scrise *inedite* și surse *orale*. Aceste surse corespund în linii mari cu trei puncte de vedere – și cu trei logici sociale – care converg la construirea discursivă a obiectului cercetat. Sursele *editate* reprezintă cărți și reviste cu conținut pedagogic, publicate în România în anii 1920-1930, cel mai des sub auspiciile Ministerul Instrucțiunii. Ele oferă de obicei poziția oficială a Statului sau a vreunei asociații pedagogice create cu susținerea Ministerului de resort. Sursele scrise *inedite* sunt documentele fondului Ministerului Instrucțiunii din România din perioada anilor 1920-1930, conservate în Arhivele Naționale ale României. Aceste acte de uz intern ale Ministerului reprezintă de regulă rapoarte, procese-verbale, dări de seamă emise de

¹ Pierre BOURDIEU, Jean-Claude PASSERON, *La Reproduction...cit.*, p. 210.

² Erving GOFFMAN, *Asiles. Étude sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*, Minuit, Paris, 1968, p. 99; V., de asemenea, Richard HOGGART, *La Culture du pauvre. Étude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre*, Minuit, Paris, 1970. V., cu titlu de comparație, procesul dificil de constituire a unui *etos pedagogic* în Wales, una din provinciile cele mai sărace și mai puțin școlarizate din Marea Britanie: Robert SMITH, *Schools, Politics and Society. Elementary Education in Wales, 1970-1902*, University of Wales Press, Cardiff, 1999.

³ Observații făcute în baza interviurilor luate unui eșantion de subiecți basarabeni și transnistreni de origine rurală, născuți între 1910 și 1930. Cf. *infra*.

⁴ Michel FOUCAULT, *A supravegherea și a pedepsii. Nașterea închisorii*, trad. Bogdan Ghiu, Humanitas, București, 1996, pp. 123-200.

funcționarii organelor de control ale Ministerului (inspectorate și revizorate, centrale și regionale), dar și petiții, plângeri și declarații, individuale sau colective, redactate de învățători și părinții elevilor cu privire la anumite abateri comise de pedagogi sau elevi în cadrul școlii. În sfârșit, sursele *orale* sunt interviurile semi-directive pe care le-am luat unui eșantion de circa 50 de persoane născute între sfârșitul anilor 1910 și începutul anilor 1930, femei și bărbați, originari și/sau locuitori din sate ce aparțin diferitelor regiuni ale Republicii Moldova (Basarabia și Transnistria). Sursele orale ne pot da o imagine a modului în care foștii elevi ai școlilor primare din Basarabia interbelică au perceput personalizat procesul de educare școlară din acea epocă. Nici una din aceste surse nu ne poate da versiunea „ultimă” a „adevărului” despre obiectul anchetat. Doar confruntarea lor sistematică și lectura lor contextualizată și la diferite nivele de înțelegere ne permit să degajăm o idee plauzibilă despre modul în care au evoluat pedepsele corporale în școlile primare rurale din Basarabia interbelică, în multiplele lor forme de manifestare, produse de către subiecții sociali implicați, prin discursuri, reprezentări, percepții, credințe, obiceiuri, norme și practici.

Sursele cercetate ne revelează trei optici și trei rațiuni diferite de înțelegere a pedepsei corporale în școală. Fiecare dintre ele ne spune și ne ascunde câte ceva. Politicienii, înalții funcționari de stat și purtătorii lor de cuvânt omit cu desăvârșire această chestiune în luările lor de poziție publice, de altfel foarte frecvente și adesea pletorice. Astfel, un raport extrem de detaliat și cuprinzător (peste 1500 pagini) despre activitatea Ministerului Instrucțiunii în anul 1932-1933 sub direcția lui Dimitrie Gusti¹ (ministerul care, de altfel, a lucrat cel mai mult în acea epocă, prin cercetări directe pe teren, pentru apropierea școlii primare de necesitățile populației rurale), nu face nici cea mai vagă aluzie la fenomenul studiat. Prin urmare, violența folosită în școală asupra elevilor nu apărea deloc în ochii politicienilor și a altor factori de decizie drept o problemă demnă de a fi pomenită public. Ceea ce nu înseamnă că ea nu exista deloc. Fondul de arhivă al Ministerului Instrucțiunii dintre cele două războaie ascunde sute de dosare privind cazuri mai mult sau mai puțin grave de pedepse nereglementare aplicate elevilor în școlile primare din Basarabia și din toată România. Aceste chestiuni sunt tratate cu toată seriozitatea în subsolurile birocrației Ministerului de resort, departe de ochiul public. Arhivele ne arată o frecvență relativ mare a cazurilor de maltratare în școală comise de învățători². Pe de altă parte, mărturiile culese de la foști elevi în perioada studiată ne fac să bănuim amploarea fenomenului ca atare de-a lungul celor două decenii. Toți subiecții intervievați care au făcut studii primare între cele două războaie ne-au mărturisit despre folosirea curentă a pedepselor corporale în școala satului lor de origine.

¹ Dimitrie GUSTI, *Un an de activitate la Ministerul Instrucției, Cultelor și Artelor. 1932-1933*, Tipografia Bucovina, București, 1934.

² Numai pentru anul 1924, pentru care am consultat un număr mai mare de dosare ale fondului Min. Instrucțiunii, am reperat circa 30 de cazuri de maltratare comise de învățători în școlile primare din satele basarabene. Tipul de surse consultate nu permit o evaluare exhaustivă a fenomenului. Începând cu a doua jumătate a anilor 1930 ele vor deveni tot mai puține. În 1940 aplicarea pedepselor corporale grave este mai degrabă excepțională.

Pedeapsa corporală: de la „corecție banală” la „bătaie barbară”

Pedepsele corporale fac parte integrantă din trama cotidiană a școlilor primare din satele Basarabiei interbelice. Învățătorul nu ezită prea mult să le aplice elevilor nedisciplinați sau celor ce nu-și învățau bine temele. Pedepsele fizice cele mai comune sunt puține la număr: bătaia la palmă cu rigla (cu un baston sau cu o vargă), punerea în genunchi (pe podeaua goală sau, pentru cazurile mai grave, pe un talger cu grăunți), tragerea de urechi... Numărul redus al „metodelor” pedepselor corporale arată că acestea au făcut obiectul unui proces durabil de codificare, care depășește cu mult granițele și epoca Basarabiei interbelice. Asemenea pedepse se foloseau cu doar două-trei decenii în urmă și în țările Europei occidentale sau, și mai recent, în Rusia țaristă. Unele din ele, cum este bătaia la palmă, au fost practicate și în școlile din Roma antică¹.

Procedura era simplă: „Dacă nu știai, te duceai în față la tablă și te puneai în genunchi, pe grăunțe...”² sau „te trăgea de păr, de aici de perciun, jos pe genunchi, și-ți făcea până știai”³; „Îți spunea: «Întinde palma, mă!». Și apoi întindeai mâna așa și îți da peste palmă, de patru-cinci ori și gata. De-amu trebuia altădată să știi că trebuie să înveți”⁴. Pedepsele erau de regulă individuale: „Nu învățai bine – bătaie!”⁵ Uneori învățătorul invita și asistenți („monitori”⁶ cum li se mai spunea) din rândurile elevilor, pentru a-și susține colegul penalizat într-o poziție mai comodă pentru administrarea pedepsei. În cazurile de abatere colectivă se aplicau pedepse pe măsură. Astfel, dacă se întâmpla ca o clasă întreagă să greșească (cu eventuale excepții, de obicei neglijate), elevii puteau fi impuși să se așeze în genunchi între bănci până considera învățătorul că greșitiți și-au ispășit vina (nu mai mult de trei sferturi de oră)⁷.

Pe lângă pedepsele sus-menționate, dosarele fondului Ministerului Instrucțiunii din epocă dovedesc o practică destul de frecventă a pedepselor corporale pe care le-am numit „spontane”. Aplicate cel mai adesea sub afect („la mânie”) sau chiar sub influența alcoolului („la beție”), aceste pedepse sunt de regulă și cele mai violente: bătaia cu palma, cu pumnii, cu picioarele, trasul de păr etc. Aceste două tipuri de pedepse sunt reprezentate în proporții diferite în sursele consultate. Referințele la pedepsele fizice „codificate” apar cu prisosință în interviuri, ceea ce ne face să credem

¹ Paul WERNER, *La Vie à Rome aux temps antiques*, Éd. Minerva, Paris, 1983.

² Interviu cu Roman C., născut (de acum înainte: n.) 1927, satul (s.) Bocani, raionul (r-nul) Fălești, Republica Moldova (informație redată prescurtat în referințele viitoare), ianuarie 2007. Secvențele din interviuri le vom reproduce aici cât mai aproape de vorbirea orală în care ele au fost înregistrate.

³ Interviu cu Ion S., n. 1925, s. Scoreni, r-nul Strășeni, feb. 2007.

⁴ Interviu cu Fedora B., n. 1931, s. Sărata Veche, ian. 2007.

⁵ Interviu cu Nicolae T., n. 1930, originar s. Bocani, r-nul Fălești, feb. 2007.

⁶ Conform regulamentelor școlare de la sfârșitul sec. XIX, învățătorul putea recruta elevi „monitori” pentru a-l ajuta la supravegherea disciplinei în clasă. V. *Regulament de ordine și disciplină...*cit., articol 23, p. 11.

⁷ Arhivele Naționale ale României, București, Fondul Ministerului Instrucțiunii, Inventar 910, anul 1936, dosar 299, fila 203 (de acum înainte referințele la documente de arhivă le vom face în felul următor: ANR, FMI, 910 (1936)/299/203). În fragmentele din documentele de arhivă, păstrăm particularitățile lingvistice și idiomatice proprii epocii și emitenților. La fel, în discursurile editate, vom păstra normele lingvistice în rigoare în epoca în care ele au fost emise. V., de asemenea, Ludmila VNOROVSKI, *Amintirile unei basarabence (Povestea vieții mele)*, Cartdidact, Chișinău, 2003, p. 26.

că uzul lor a fost și cel mai comun. Documentele de arhivă, în schimb, – mai cu seamă procesele-verbale de inspecție și de anchetă și reclamațiile locuitorilor satului –, se referă cel mai mult la cazurile de aplicare a pedepselor corporale „spontane”, mai violente și mai puțin tolerate de părinții elevilor și organele de control.

Deși aplicate destul de curent, pedepsele corporale – fie ele „codificate” sau „spontane” – rămăneau cel mai adesea între cei patru pereți ai clasei. Învățătorul avea la îndemână suficiente pârghii pentru a-i determina pe elevi să nu denunțe practicile sale punitive părinților sau organelor de control. De regulă însă elevii și cu atât mai puțin învățătorul nu erau foarte motivați să le divulge în afara școlii. Pe de altă parte, părinții, nici ei, nu aveau în general interes să facă caz de ele. Până la urmă, pedepsele fizice, atunci când nu întreceau o măsură de bun-simț, erau privite de cei vizați nemijlocit, dar și de comunitatea sătenească, ca un mijloc disciplinar aproape normal și chiar necesar.

Învățătorul față în față cu comunitatea rurală

Actele de arhivă, dar și unii subiecți intervievați, relatează fapte mai grave de violență comise de învățători. Multe din ele, vizibile pe suprafața corpului elevului pedepsit, duceau nu rareori la îmbolnăvirea copilului. Cu toate acestea, dacă aveau loc izolat, astfel de cazuri se rezolvau cel mai des pe cale amiabilă. Părintele copilului pedepsit îi făcea o vizită învățătorului. După un schimb de explicații și angajamente, în urma cărora cea mai mare parte din vină îi revenea desigur elevului, fapt ce justifica *post factum* și pe viitor aplicarea pedepsei, părintele și învățătorul se despărteau împăcați, cazul fiind clasat din oficiu.

În alte situații însă, raportate în număr considerabil în dosarele fondului Ministerului Instrucțiunii din epocă, pedepsele aplicate elevilor se soldau cu schilodirea sau, cazuri foarte rare, cu decesul vreunui din elevi pedepsiți¹. Aceste cazuri critice stârnesc nemulțumirea părinților victimei, iar totodată și a întregii comunități rurale, dacă aceasta a fost afectată în trecut de maltratarea copiilor sau de alte fapte săvârșite de învățător în dauna ei. Situația devine atunci propice pentru alcătuirea unei plângeri colective în atenția Ministrului de resort împotriva învățătorului „turbulent”. Redactată cu ajutorul unui grefier, notar sau avocat, petiția este urmată în mod obligatoriu de un număr (până la câteva zeci) de semnături.

Pedepsele corporale sunt rareori singurele fapte ce i se impută învățătorului. O listă de alte acuzații – alcoolism, imoralitate, brutalitate, amenzi școlare aplicate „cu patimă” etc. – conferă o mai mare greutate plângerii. Organele de control, la adresa cărora petiția ajunge în ultimă instanță, trimit la fața locului un subrevizor, un revizor sau chiar, în cazurile considerate grave, un inspector școlar regional, pentru a desfășura o anchetă. În urma interogării părților vizate de plângere – în primul rând reclamantii și învinuitul – și a câtorva martori, ancheta produce o serie de alte acte complementare: declarații individuale (luate de la ambele părți), procese-verbale (redactate de anchetator), alte eventuale reclamații. După câteva zile sau săptămâni, cât durează ancheta, agentul de control decide (oficial, roagă organele superioare) să se aplice (sau nu) învinuitului o pedeapsă administrativă care variază, în funcție de

¹ Am întâlnit doar două cazuri de deces al copilului în urma pedepselor corporale aplicate de învățător. ANR, FMI, 815 (1931)/224/200; 908 (1934)/258/8.

gravitatea vinei, de la o amendă cu reținerea salariului pe un anumit număr de zile (de la 1 la 30) sau, pentru cazurile cu urmări grave, transferarea sau chiar suspendarea din post a învățătorului. Cazul odată clasat, lucrurile revin în scurt timp la starea de echilibru fragil de dinainte de plângere: țăranii se întorc la gospodăriile și ogoarele lor, iar elevii și învățătorul la școală.

Petiția și ancheta care-i urmează scot la iveală tensiuni latente între învățător și comunitatea satească care riscă, în aceste împrejurări, să degenereze în conflict. Abuzurile săvârșite de învățător față de elevi și față de părinții lor încalcă contractul unui raport de forță a cărei dreaptă măsură este de obicei respectată de ambele părți. Astfel, cazurile grave de aplicare a pedepselor corporale, cumulate cu alte abateri, pot duce la un conflict deschis între învățător și comunitatea rurală.

Atitudinea învățătorului față de elevi și localnici este dominată uneori, așa cum o semnalează mai multe petiții și procese verbale, de „ură” și „răutate”; alteori, comportamentul învățătorului provoacă în rândurile elevilor și ale populației locale sentimente negative față de el și școală¹. „Lipsa de tact” și comportamentul „autoritar”, „dictatorial”² al învățătorului față de locuitorii satului vizează de asemenea, în câteva cazuri, și liderii confirmați ai comunității locale: „fruntașul”³, preotul⁴ și chiar primarul satului⁵. Putem observa în aceste tensiuni locale niște manifestări ale unor raporturi de concurență între diferite tipuri de autoritate și de legitimitate, reprezentate de învățător și liderii locali, în care învățătorul pretinde uneori să câștige dreptul la întâietate⁶. Comportamentul considerat agresiv și sfidător la adresa sătenilor și la autoritățile recunoscute ale satului provoacă nemulțumiri și chiar un anumit „spirit de revoltă”. Sosit în februarie 1934 în comuna Ustia din județul Orhei pentru anchetarea învinuirilor aduse unui învățător de către locuitorii satului, inspectorul școlar raportează:

„Îndată după sosirea noastră s’au adunat în fața școlii, primarul satului cu întreg consiliul comunal, notarul, președintele Comitetului școlar cu întreg Comitetul și un număr de peste 80 de locuitori. Menționez aceasta, pentru că din adunarea grabnică, am observat spiritul de revoltă ce domnește în sânul populației împotriva învățătorului și a școlii. De îndată am procedat la lucrarea declarațiilor în mod separat la cât mai mulți săteni, pentru a mă convinge de temeinicia învinuirilor aduse. Din toate declarațiile se constată că învinuirile sunt și mai grave decât i se aduc și că dacă populația nu și-a făcut încă singură dreptate, este pentru faptul că moldoveanul este răbdător și înțelept în acțiunile sale”⁷.

Relația dintre învățător și săteni este marcată de diferențe simbolice care provin din două lumi sociale aproape antagonice: una modernă, raționalizată, foarte

¹ V. de exemplu ANR, FMI, 919 (1936)/323/44; 919 (1936)/299/16.

² ANR, FMI, 712 (1924)/275/187; 919 (1936)/299/801; 911 (1937)/361/184.

³ ANR, FMI, 816 (1932)/159/323.

⁴ ANR, FMI, 712 (1924)/275/187; 812 (1928)/281/66.

⁵ ANR, FMI, 713 (1925)/211/2; 908 (1934)/251/11; 909 (1935)/214/213.

⁶ La fel, învățătorul a ocupat un loc incert în mințile comunității rurale din provincia britanică Wales în secolul al XIX-lea, spre deosebire de doctorul satului, preotul sau fruntașii („larger farmers”). Prin urmare, mulți săteni acceptau cu greu autoritatea acestuia, mai ales în primele decenii după 1846. Pamela HORN, *Education in Rural England*, Dublin, 1978, p. 193; Robert SMITH, *Schools, Politics and Society...*cit, p. 242.

⁷ ANR, FMI, 909 (1935)/214/213.

dependentă de semnul scris, alta tradițională, patriarhală, de comunicare eminamente orală. Învățătorul este un *outsider* privilegiat în sânul comunității satului. El este dotat cu un capital școlar solid în contrast cu nivelul foarte scăzut de școlarizare a populației locale. În plus, statutul său de învățător și de funcționar de stat îi acordă o autoritate temporală, de care acesta nu ezită să facă uz (și uneori abuz) în diferite împrejurări ale vieții publice locale. Pe lângă distincția socială inerentă statutului său, învățătorul din satul basarabean din epoca interbelică, care în cel puțin jumătate din cazuri provine din Vechiul Regat, mai deține o marcă identitară puternic investită din punct de vedere politic. Învățătorul devine în satul basarabean, locuit adesea de o populație „minoritară”, un misionar al românismului. Conflictul între învățător și săteni este încărcat în acest caz cu o și mai puternică semnificație ideologică. Diferențele identitare ies în evidență într-o coabitare impusă între un învățător „regățean” și o populație rurală „minoritară”, deși neînțelegerile între părți sunt de obicei aceleași ca în cazul unui sat populat de „români basarabeni”. Reclamanții sunt dispuși să creadă că neînțelegerile lor cu învățătorul se datorează în special diferenței acestuia. Pe de altă parte, învățătorii și inspectorii școlari tind să pună reticența populației locale față de școală pe seama originii sale etnice:

„Sătenii comunei Tureatca sunt ruteni, neconvinși de binefacerile școlii, și silința învățătorului de a-și popula școala o consideră o mare pacoste pe capul lor și recurg la orice mijloace [pentru] a se apăra de ea”¹.

Tensiunile între învățător și comunitatea sătească se acutizează în cazul în care aceasta din urmă aparține anumitor grupuri religioase minoritare, cum este iudaismul sau confesiunile neoprotestante, față de care învățătorii și funcționarii de stat nu-și ascund adesea intoleranța². Revizorul școlar joacă și în acest caz un rol regulator, amintindu-i învățătorului mânat de rigori religioase exclusiviste misiunea integratoare pe care acesta trebuie să o îndeplinească în provincia recent alipită. Astfel, un învățător învinuit, printre altele, că nutrește idei antisemite, că este lipsit de tactul cuvenit în relațiile sale cu populația civilă, că aplică pedepse corporale în școală, este sancționat, în urma intervenției unui revizor școlar cu pedeapsa „cenzura” și reținerea salariului pe 20 de zile³.

Atât reclamanții, cât și acuzatul tind să supraliciteze în declarațiile lor rolul ideologic pe care învățătorul ar fi menit să-l joace în Basarabia. Țăranii se plâng că învățătorul nu este la înălțimea misiunii pe care statul român i-a încredințat-o. De cealaltă parte, învățătorul deplasează acuzația de violență, ce i se aduce, pe un tărâm politic și patriotic, pretinzând că sătenii basarabeni îi sunt ostili și, odată cu el, „față de tot ce e românesc”⁴.

Învățătorul calificat în petiții, și adesea și în procesele-verbale semnate de revizori, drept „bețiv”, „imoral”, „violent”, „turbulent”, „brutal”, „conflictual” (cu elevii, cu sătenii, cu colegii, cu soția) etc. este criticat în ultimă instanță pentru că dă un „exemplu rău”⁵ locuitorilor satului. El oferă în schimb un contra-exemplu care,

¹ ANR, FMI, 714 (1926)/211/2.

² V., între altele, ANR, FMI, 712 (1824)/273/381-385; 815 (1931)/221/272-275; 816 (1932)/184/32; 908 (1934)/258/84.

³ ANR, FMI, 816 (1932)/184/32.

⁴ ANR, FMI, 711 (1923)/302/12; 712 (1924); 275/171.

⁵ ANR, FMI, 908 (1934)/251/11; 908 (1934)/258/84.

răsturnat, proiectează portretul pedagogului ideal. Multe din petițiile semnate de săteni (dar redactate, să nu uităm, de persoane ce stăpânesc destul de bine limbajul oficial) descriu cum ar trebui să fie un învățător demn de statutul său. Acesta este asociat cu un părinte, cu un educator nu numai al „generațiilor de mâine”¹, dar și al tuturor sătenilor – un „luminător al poporului”². Asemeni unui tată bun, el trebuie să știe să fie deopotrivă exigent și iertător. Dar mai cu seamă, învățătorul este chemat să stabilească o „legătură sufletească”³ cu comunitatea sătească, iar prin faptele sale să servească drept model de virtute și bună purtare. Contrastul devine izbitor când acest portret ideal este pus alături de comportamentul real al învățătorului reclamat.

Copilul pedepsit: între regulament școlar și lege nescrisă

Toate documentele de arhivă semnate de învățători, revizori, părinți, dar și textele publicate în revistele asociațiilor pedagogice sau, la un nivel superior, rapoartele înalților funcționari ai Ministerului Instrucțiunii, privind situația în școli și abaterile comise de învățători, trimit de fiecare dată, explicit sau în filigran, la cel care constituie miza și scopul întregului stabiliment educativ: copilul. Copilul devine locul în care sunt proiectate laolaltă idei și teorii, parte povenite din simțul comun, parte învățate în școlile normale și în ajunul examenelor de definitivat. Într-o reclamație adresată în 1931 revizorului școlar, un părinte al cărui copil fusese bătut de învățător „cu sălbăticie” scrie că „astăzi nici animalele nu mai este permis a se bate dacă ele face vreo greșală”⁴. Ne putem întreba: este oare copilul văzut în aceste discursuri eterogene drept o ființă umană în sensul deplin⁵? Este el oare perceput ca o persoană dotată cu inteligență? La nivel superficial și teoretic, da, cu siguranță. Revistele asociațiilor locale ale învățătorilor publică cu regularitate articole ce pun la curent cititorii cu noile teorii psihologice și pedagogice și dau sfaturi practice de educare „inteligentă” a copiilor. În practică însă, metodologia aplicată de învățător în școlile primare de la sate este pe larg tributară unei concepții de educație-dresaj.

Aplicând pedepse corporale, învățătorul este divizat între conștiința încălcării legii și a regulamentului școlar și o convingere intimă a eficienței lor în procesul de predare/învățare. De unde și recurgerea la dublu discurs, denegare, eufemism și la alte strategii discursive, pentru disculparea actului săvârșit. Uneori, strâns la zid de evidența dovezilor, învățătorul recunoaște și își asumă faptul aplicării pedepselor corporale. În acest caz, dascălul fie că le justifică prin recalcitranta extraordinară a elevului, fie că, în cazuri mai rare, se declară convins de eficiența acestor măsuri disciplinare. Astfel, o învățătoare-diriginte din școala primară din gara Călărași, județul Orhei, întrebată fiind în februarie 1924 de organele de control dacă folosește pedepsele corporale, răspunde deschis că „Cei recalcitranți primesc o urecheală și chiar loviri, acolo unde trebuie (bineînțeles, nu în cap)”⁶. Doisprezece ani mai târziu,

¹ ANR, FMI, 812 (1928)/281/66.

² ANR, FMI, 911 (1937)/108/184.

³ ANR, FMI, 713 (1925)/7/121; 812 (1929)/292/167.

⁴ ANR, FMI, 815 (1931)/221/274.

⁵ Preluăm întrebarea pusă de Fabienne REBOUL-SCHERRER, „L'enfant... une personne humaine?”, in *La vie quotidienne des premiers instituteurs...* cit., pp. 152-155.

⁶ ANR, FMI, 712 (1924)/275/31.

în mai 1936, un învățător din județul Bălți fiind prins de revizor asupra faptului de aplicare a pedepselor corporale, declară că „numai acestea dau rezultate bune în educație și însușirea materiei de către elevi”¹. Iar pentru a-și argumenta poziția în fața agentului de control, dă exemplul unor eleve din aceeași clasă, mai slab pregătite, pe care el nu le pedepsește din motiv că părinții lor se opun. Ambii învățători au fost desigur sancționați pe cale administrativă și atenționați să nu mai aplice pe viitor astfel de metode de educare.

Regulamentul școlar interzice în chip univoc aplicarea pedepselor corporale în școli: „Pedepsele corporale sunt cu desăvârșire oprite, iar învățătorul care le va aplica, va fi pedepsit după gravitatea culpei”². Agenților de control le revine funcția de a supraveghea respectarea acestui cod intern în școlile primare prin anchete și inspecții pe teren. Aceștia sunt însă angajați din rândurile învățătorilor și prin urmare, pe lângă cunoașterea formală a regulamentelor, împărtășesc uneori, alături de ceilalți dascăli, anumite idei și stereotipuri legate de metodica și practica predării. Cazul unui subrevizor care, în noiembrie 1934, a bătut o elevă în timpul inspecției este unul cu totul singular³. El este însă revelator în măsura în care, așa cum ne arată rezultatele unor anchete sau rapoarte de inspecție, pedepsele corporale, cel puțin cele considerate „fără urmări grave”⁴, sunt deseori tolerate de către organele de control. Sancțiunile administrative ușoare aplicate învățătorilor pentru uzul violenței față de elevi (cele mai comune fiind „avertismentul” și „reținerea salariului pe 5 zile”) nu sunt de natură să descurajeze aplicarea lor în continuare. De cele mai dese ori, folosirea pedepsei corporale în școală reprezintă pentru inspectorii școlari mai curând o circumstanță agravantă față de alte abateri decât un cap de acuzare în sine. Este remarcabil că uneori, în urma unei anchete, învinuirea pentru aplicarea pedepselor corporale adusă în principal de reclamanti în textul petiției, dispare pe parcurs din procesul-verbal redactat de agentul de control, fiind probabil omisă pentru nerelevanță în folosul altor învinuiri considerate mult mai grave⁵. Alteori, agenții de control anchetează un caz de aplicare de pedepse corporale și ajung la concluzia că bătăile aplicate elevilor nu sunt „chiar așa de barbare”⁶ cum apăreau ele în petiția părinților, sau, într-o altă anchetă, că „elevul Jigarev Gheorghe, fiul reclamantului, nu este un copil sânguitor și nici nu-și face temele”⁷.

Chiar și articolele prescriptive publicate în revistele locale de specialitate, deși dezavuează aplicarea pedepselor corporale în sine, lasă o marjă de interpretare favorabilă învățătorilor mai conservatori în acest sens. Așa, de exemplu, într-un articol publicat în *Buletinul Asociației învățătorilor din județul Bălți* din iunie 1929, autorul, învățător și el, le recomandă colegilor săi:

¹ ANR, FMI, 910 (1936)/299/203.

² Stelian RĂDULESCU-FORMAC (coord.), *Colecțiunea legilor, regulamentelor, programelor și diferitelor deciziuni și dispozițiuni generale privitoare la învățământul primar și primar-normal aflate în vigoare la 1 septembrie 1912*, Tipografia Curții Regale, București, 1912, p. 176.

³ ANR, FMI, 909 (1935)/26/35.

⁴ În urma unei anchete făcute în iunie 1936 într-o școală din jud. Bălți, agentul de control constată că învățătorul este „vinovat de lovire fără urmări grave asupra elevului”. ANR, FMI, 910 (1936)/299/180.

⁵ V., printre altele, ANR, FMI, 911(1937)/361/184 și 913 (1939)/30/323.

⁶ ANR, FMI, 908 (1934)/251/6.

⁷ ANR, FMI, 913 (1939)/30/323.

„Ar fi un bine, am ajunge la ideal, dacă ne-am putea lipsi în educație de mijloace neplăcute. Sunt însă unele firi recalcitrante cu cari nu se poate face nimic fără pedeapsă. Sunt două feluri de pedepse: naturale și voluntare. Pedepsele naturale vin ca urmare naturală a actului săvârșit și cele voluntare se aplică de educator”¹.

În continuare autorul propune mai degrabă folosirea pedepselor „naturale”, repudiindu-le pe cele voluntare, mai ales fizice. În revista Asociației învățătorilor din Cetatea-Albă din septembrie 1931, autorul unui articol face apologia disciplinei școlare „prin constrângere”, obținute prin aplicarea unui arsenal de pedepse disciplinare („interdicția de la joc, izolarea de copii, oprirea în clasă în timpul recreațiilor, arestul etc.”) din care exclude totuși cu strictețe bătaia:

„Cum acești copii ne vin [din familiile lor] cu oarecare rele deprinderi printre care vom enumăra lipsa de disciplină, va trebui să ne așteptăm la manifestări corespunzătoare și atunci se impune o strictă supraveghere atât în școală cât și în afară, și reprimarea, cu oarecare severitate, mai ales abaterile [sic] recediviste de la anume reguli de conduită, juste și necompromisibile, pe care va avea grijă să le impună învățătorul și să le susțină și cu ocazia lecțiilor de religie. (Și D-zeu pedepsește pe cei răi și neascultători)”².

Într-un articol din *Buletinul Institutului Social Român din Basarabia* din 1937, un învățător din județul Lăpușna restrânge aplicabilitatea pedepselor corporale la cazurile de conduită:

„Dacă pentru conduită se mai admit – și în extremis, bine înțeles – pedepse corporale, pentru asimilarea cunoștințelor orice pedeapsă corporală este o greșală de neiertat”³.

În petițiile părinților și în procesele-verbale redactate de agenții de control, un anumit număr de expresii tind să domine câmpul discursiv cu privire la pedepsele corporale. Calificativul cel mai des folosit pentru a desemna violența fizică la care au fost supuși elevii este „barbar” („pedepsele *barbare*” sau „învățătorul aplică pedepse corporale *în mod barbar*”)⁴. Alte epiteze se înscriu cu acest termen într-o rețea de sinonimie: „sălbatic”⁵, „fără milă”⁶, „nemilos”⁷, „crunt”⁸, „cu asprime”⁹. Aceste attribute pun în valoare cruzimea care pune stăpânire pe unii învățători în momentul

¹ Mihail POPOVICI, „Caracterul moral și formarea lui”, *Buletinul Asociației învățătorilor din județul Bălți*, aprilie-mai 1929, p. 21

² Al.T. BUZA, „Disciplina în școala primară. Aplicarea ei”, *Cultura poporului* (revistă apărută sub îngrijirea Asociației învățătorilor din Cetatea-Albă), nr. 7-8-9, iulie-august-septembrie 1931, pp. 16-17.

³ D. BARBU, „Probleme școlare în satele Nișcani, Iurcenii și Stolniceni din jud. Lăpușna”, *Buletinul Institutului Social Român din Basarabia*, t. 1, 1937, p. 282.

⁴ ANR, FMI, 712 (1924)/275/39; 713 (1925)/257/6; 811 (1927)/273/70; 811 (1927)/361/294; 812 (1928)/281/66; 813 (1929)/295/55.

⁵ ANR, FMI, 712 (1924)/273/381; 815 (1931)/200/111; 908 (1934)/251/6.

⁶ ANR, FMI, 908 (1934)/258/8; 911 (1937)/381/58.

⁷ ANR, FMI, 811 (1927)/361/294.

⁸ ANR, FMI, 910 (1936)/299/1.

⁹ ANR, FMI, 909 (1935)/214/210.

aplicării pedepselor corporale elevilor și au rolul de a sensibiliza destinatarul scrisorii (ministrul în persoană, în realitate funcționarii superiori ai organelor de control), pentru ca acesta să ia o decizie pe care emitenții actului o consideră judicioasă. Dar folosirea recurentă a acestor epitețe cu referire la pedepsele corporale în școală ne mai spune ceva dincolo de intenția locuționară imediată a documentelor. Redactorii plângerilor sau a rapoartelor condamnă pedepsele „barbare”, „sălbătice”, „crunte” pentru că ei le condamnă ca atare, sau ei condamnă uzul lor excesiv, subînțelegând o toleranță tacită față de pedepsele corporale „moderate” sau „blânde”. Această ultimă cheie de lectură este favorizată și de ocurența în același corpus a unor sintagme precum „bătaie nechibzuită”¹, „fără motiv”², care exprimă arbitrarul pedepselor corporale folosite de unii învățători.

Nici elevii și părinții lor, adică cei considerați victime ale violenței învățătorului, nu au un discurs univoc și în mod univoc acuzator cu privire la folosirea pedepselor corporale în școală. Observăm în petițiile semnate de părinți împotriva unor învățători, dar și în discursurile mai multor persoane intervievate, un grad destul de mare de toleranță față de pedepsele corporale folosite în scop educativ. Deși remarcă folosirea pedepselor fizice asupra copiilor lor, părinții nu se decid imediat să depună plângere împotriva învățătorului³. În câteva petiții, părinții se plâng ministrului că învățătorul „se poartă prea aspru cu elevii”⁴. Așadar, atât părinții (în petiții), cât și elevii (în interviuri) condamnă mai degrabă excesele în aplicarea pedepselor decât pedepsele fizice în sine. De altfel, pedepsele corporale sunt aplicate și în multe cămine familiale ale sătenilor. În articolul său, un învățător din județul Cetatea Albă îi învinuiește pe părinții copiilor de la sate că aplică în mod nerațional, deci greșit, aceste pedepse, dar nu că le folosesc în genere⁵.

O bună parte din subiecții intervievați justifică *post factum* necesitatea aplicării pedepselor fizice în școală. Întâlnim o atitudine pozitivă față de pedepse corporale mai ales la respondenții care zic că ei înșiși nu au suportat asemenea corecții, pentru că au învățat și s-au purtat bine la școală. După părerea lor, aceste măsuri erau justificate în măsura în care erau aplicate elevilor „răi”, care „nu învață”⁶. Însă chiar și cei care spun că au primit uneori pedepse fizice în școală, le atribuie anumite efecte benefice. Efect *stimulator*: „Te bătea și învățai”, „de nevoie învățai”⁷. Efect *disciplinar*: „Tare multă pedeapsă am mai luat... (râde) Școala română... făcea disciplină”⁸. Efect *pozitiv general*: „Și dacă bătea, nu de aceea că vroia să te bată, dar ca să te facă om”⁹.

¹ ANR, FMI, 811 (1927)/273/127

² ANR, FMI, 910 (1936)/299/177.

³ ANR, FMI, 911 (1937)/374/194.

⁴ V., de exemplu, 911 (1937)/361/286.

⁵ Al.T. BUZA, „Disciplina în școala primară...cit.”, p. 16.

⁶ Interviu cu Zinovia A., n. 1931, s. Bălănești, r-nul Nisporeni, dec. 2006; Vasile N., n. 1929, s. Petrești, r-nul Ungheni, feb. 2007; Nicolae T., n. 1930, s. Bocani, r-nul Fălești, feb. 2007; Paraschiva R., n. 1918, s. Petroasa, r-nul Fălești, ian. 2007.

⁷ Interviu cu Zinovia A., n. 1931, s. Bălănești, r-nul Nisporeni, dec. 2006; Ilie C., n. 1918, s. Bocani, r-nul Fălești, ian. 2007; Roman C., n. 1927, s. Bocani, r-nul Fălești, ian. 2007; Ion S., n. 1925, s. Scoreni, r-nul Strășeni, feb. 2007.

⁸ Interviu cu Leonid V., n. 1929, s. Petroasa, r-nul Fălești, ian. 2007; Ion C., n. 1925, s. Petroasa, r-nul Fălești, ian. 2007.

⁹ Interviu cu Eugeniu A., n. 1928, s. Târnova, r-nul Briceni, feb. 2007; Vasile N., n. 1929, s. Petrești, r-nul Ungheni, feb. 2007.

Nu toate persoanele intervievate manifestă atitudini pozitive față de aplicarea pedepselor corporale în școala primară. Unora pedepsele fizice primite de la învățător le organizează întreaga memorie despre școală. Deși păstrează retrospectiv o amintire neplăcută față de pedepsele primite (unii față de școală în general), câțiva foști elevi din perioada interbelică le recunosc totuși unele „motive întemeiate”. Astfel, ei își amintesc că au primit pedepse pentru că: nu știau (rugăciunea, poezia, tabla înmulțirii...)¹, nu învățau², se mișcau în bancă³, întârziu, lipseau de la ore⁴... Unii subiecți le consideră arbitrar („îți căuta motiv”⁵). Alții, negăsindu-le un motiv valabil, își construiesc retroactiv față de ele o atitudine victimizatoare („eu dacă eram fără părinți”⁶, „care era sărac...”⁷). Printre efectele negative pe care unii intervievați le atribuie pedepselor corporale sunt: *frica* („De frică... te zăpăceai”⁸), *absenteismul* („Când să se ducă la școală, ca la moarte se ducea, [cel] care nu putea învăța”⁹), *corigența* („Învățătorul mă bătea... Și eu de ciudă lepădam de clasă...”¹⁰).

Unii subiecți intervievați păstrează percepția unei conivențe ce se stabilea uneori între învățător și părinți în chestiunea pedepselor fizice. Din acest motiv, unii elevi evitau să se plângă părinților de pedepsele primite la școală: „Înseamnă că tu nici nu spuneai la părinți, pentru că o încasai și de la părinți”¹¹. Toleranța față de pedepsele fizice aplicate în școală era în general cu atât mai însemnată la părinții care aveau la activ o diplomă sau măcar câteva clase de școală primară. În acest caz, respectul pe care îl purtau învățătorului lor de odinioară tinde să se reproducă și asupra învățătorului copilului lor, uneori în ciuda severității acestuia¹². Pentru părinții neșcolarizați însă, care constituie majoritatea populației active în Basarabia anilor 1920-1930, obligativitatea școlară era văzută ca o corvoadă cu totul nejustificată în raport cu activitatea lor de bază: agricultura. Pedepsele corporale primite periodic de copiii lor fac această obligație și mai greu de suportat. În aceste condiții, pedepsele fizice pot deveni un bun pretext pentru manifestarea unei nemulțumiri generale față de școală și învățător.

¹ Interviu cu Agafia C., n. 1925, s. Milești, r-nul Nisporeni, dec. 2006; Eugeniu A., n. 1928, s. Târnova, r-nul Briceni, feb. 2007; Roman C., n. 1927, s. Bocani, r-nul Fălești, ian. 2007; Fedora B., n. 1931, s. Sărata Veche, r-nul Fălești, ian. 2007; Semion B., n. 1921, s. Doltu, r-nul Fălești, feb. 2007; Maria B., n. 1928, s. Doltu, r-nul Fălești, feb. 2007; Constantin C., n. 1928, s. Hâjdeieni, r-nul Glodeni, feb. 2007; Ion S., n. 1925, s. Scoreni, r-nul Strășeni, feb. 2007.

² Interviu cu Zinovia A., n. 1931, s. Bălănești, r-nul Nisporeni, dec. 2006; Ileana T., n. 1929, s. Bălănești, r-nul Nisporeni, dec. 2006; Ilie P., 1921, Bălănești, r-nul Nisporeni, dec. 2006; Nicolae T., n. 1930, s. Bocani, r-nul Fălești, feb. 2007.

³ Interviu cu Alexandru C., n. 1918, s. Bocani, r-nul Fălești, ian. 2007.

⁴ Interviu cu Nina C., n. 1927, s. Petroasa, r-nul Fălești, ian. 2007.

⁵ Interviu cu Ilie C., n. 1918, s. Bocani, r-nul Fălești, ian. 2007.

⁶ Interviu cu Leonid V., n. 1929, s. Petroasa, r-nul Fălești, ian. 2007.

⁷ Interviu cu Agafia C., n. 1925, s. Milești, r-nul Nisporeni, dec. 2006.

⁸ Interviu cu Dumitru A., 1926, s. Bălănești, r-nul Nisporeni, dec. 2006;

⁹ Interviu cu Nicolae T., n. 1930, s. Bocani, r-nul Fălești, feb. 2007.

¹⁰ Interviu cu Leonid V., n. 1929, s. Petroasa, r-nul Fălești, ian. 2007.

¹¹ Interviu cu Ion C., n. 1925, s. Petroasa, r-nul Fălești, ian. 2007; Ion S., n. 1925, s. Scoreni, r-nul Strășeni, feb. 2007.

¹² Eugeniu A., n. 1928, s. Târnova, r-nul Briceni, feb. 2007; Ion C., n. 1925, s. Petroasa, r-nul Fălești, ian. 2007; Lidia T., n. 1930, tg. Nisporeni, feb. 2007.

Copilul: o forță de muncă gratuită?

Alături de pedepse corporale și alte abateri, petițiile și procesele-verbale fac referință în mod curent la o altă încălcare a regulamentului intern al școlii primare comise de învățători: întrebuințarea elevilor la sarcini de întreținere a școlii (în locul servitorilor angajați) și la servicii personale¹. Dacă primul tip de abuz găsește mai ușor scuze și înțelegere, al doilea este mai greu acceptat de părinți și de organele de control. Învățătorii sunt învinuiți de reclamanți că pun elevii (uneori sub amenințarea cu corecția) să lucreze în afara programului școlar la „munci agricole personale” și la treburi din gospodăria individuală a învățătorului. Într-un sat din județul Orhei, preotul, fiica căruia este elevă la școala primară din sat, se plânge organelor superioare de control că învățătorii acestei școli „în loc să dea cultură și educație copiilor, îi privesc ca pe sclavi și ființe cu totul inferioare”².

Pentru că e vorba de un fenomen destul de răspândit în viața cotidiană a școlii primare din Basarabia interbelică, ne întrebăm care sunt rațiunile care îl fac pe învățător să recurgă la forța de muncă gratuită a elevilor săi. Dacă învățătorul are uneori tendința să perceapă elevul ca pe o forță exploatabilă în folos personal, este și pentru că acesta își ia în serios rolul de părinte ce i se atribuie conform unui loc comun încetățenit al profesiei sale. Reprezentarea învățătorului ca părinte se întâlnește și face cuplu, în acest caz, cu o percepție tradițională a rolului producător al copilului în economia familială. Or nu este pentru nimeni un secret în acea epocă că țăranii își folosesc în mod generalizat copiii la munci agricole sezoniere și domestice. Inspectorii școlari și sătenii condamnă cu fermitate, deși din rațiuni diferite, exploatarea elevilor de către învățători. Pentru organele de control este vorba în primul rând de o încălcare a regulamentului școlar. În ochii părinților, învățătorul își arogă o prerogativă rezervată până atunci doar părinților, cea de a uza legitim de manopera gratuită a copilului. În acest caz, avem de-a face cu un conflict de interese între învățător și părinte, având drept miză o împărțire a dreptului de a dispune de forța copilului în vederea obținerii unui anumit profit.

De la mijlocul anilor 1930 tot mai puține documente dovedesc folosirea elevilor de către învățători în servicii personale, iar începând cu 1937 acestea par să dispară cu desăvârșire. Altminteri, munca fizică a elevului în școală este salutăată în cazul când aceasta se desfășoară sub auspiciile directe ale instituției. Educația prin muncă este practică programatic în școlile primare românești din perioada interbelică. Majoritatea școlilor rurale din Basarabia erau dotate în acest scop cu un lot agricol³. Litigiul între părinte și învățător este rezolvat, așadar, de stat în folosul său, impunând cu o autoritate tot mai larg recunoscută monopolul asupra educației morale, intelectuale și fizice a copilului⁴.

¹ Cazuri de întrebuințare a copiilor în folos personal, cumulate cu aplicarea pedepselor corporale : ANR, FMI, 711 (1923)/302/12; 712 (1924)/274/38-39; 712 (1924)/275/147, 171-172, 187; 713 (1925)/211/2; 714 (1926)/212/49; 812 (1928)/55/116; 812 (1928)/278/66, 123; 812 (1928)/281/66; 813 (1929)/295/67, 230; 908 (1934)/251/11; 910 (1936)/259/5.

² ANR, FMI, 812 (1928)/281/66.

³ Începând cu 1933, sub ministerul condus de D. Gusti, orele de educație agricolă sunt realizate sub dublul patronat al Ministerului Instrucțiunii, Cultelor și Artelor și al Ministerului Agriculturii. Cf. Emil COCIU, „Ancheta asupra loturilor școlare cu un plan de lucru pentru cultura lor rațională”, în Dimitrie GUSTI, *Un an de activitate...cit.*, p. 439.

⁴ În Anglia secolului al XIX-lea, școala primară publică era văzută de către agenții statului ca un mijloc de „angajare” a copiilor, mai ales ai celor rămași fără îngrijire părintească și deci

Pedepsele corporale și frecvența școlară

Una din cele mai mari probleme ale învățământului românesc în perioada interbelică era, cel puțin la nivelul discursului public, foarte slaba frecvență, mai ales în școlile primare de la sate. Frecvența școlară era cea mai redusă în școlile primare din Basarabia. Potrivit unei anchete inițiate de profesorul Dimitrie Gusti, în anul școlar 1931/1932, 53,1% (160.134) din copiii înscriși (302 375) și doar 33,7% din toți copiii datori (472 927) să urmeze cursurile școlii primare rurale în Basarabia, le frecventează¹. Prin urmare, după mai bine de zece ani de activitate a învățământului românesc în Basarabia, din toți copiii datori să urmeze cursurile școlii primare doar a treia parte le frecventa cu adevărat. La o examinare mai atentă a datelor obținute de această anchetă, ne dăm seama că statul nu dispunea de resursele necesare (după numărul de școli, clase și învățători raportat la populația de copii înscriși și supuși obligativității). Astfel, în 1931/1932, fiecărui învățător din școlile primare rurale din Basarabia îi reveneau 55,6 de copii înscriși, raportul considerat normal fiind de 40-45 copii pentru fiecare învățător. Este adevărat că numărul copiilor ce frecventau școlile primare rurale în Basarabia (29,5 elevi la 1 învățător) este simțitor mai mic chiar decât capacitatea normală ce i se atribuia fiecărui învățător. În plus, cea mai mare parte din părinții elevilor ce frecventau cursurile școlii primare nu și-au dat copiii la școală de bună voie, cei mai mulți din ei fiind constrânși de amenzile școlare aplicate cu rigoare în perioadele când asiduitatea școlară nu atingea un anumit barem calculat de organele de control ale ministerului de resort.

Odată cu începutul anilor 1930, s-au făcut câteva anchete pentru a se afla cauzele care îi determinau pe țăranii să nu-și dea copiii la școală. Motivele cel mai des invocate în acest sens erau de ordin economic. În primul rând, țăranii nu aveau cu ce să le cumpere copiilor haine și încălțăminte pentru a-i trimite la școală, mai ales iarna. În al doilea rând, țăranii aveau nevoie de copiii lor pentru a-i angaja la muncile agricole sezoniere². O anchetă făcută de învățătorul D. Barbu în august 1936 în trei sate din județul Lăpușna³, cu o echipă a Institutului Social Român din Basarabia, descoperă un alt motiv pentru care unii copii de țăranii nu mergeau la școală: bătăile aplicate de învățător elevilor pe post de pedeapsă. Acest din urmă motiv, trecut cu vederea în celelalte anchete, este confirmat în numeroase plângeri individuale și colective depuse de către părinții elevilor din școlile primare rurale din Basarabia, între 1921 și 1940. Un număr considerabil de reclamanți declară că, dacă în urma plângerii lor învățătorul acuzat nu va fi sancționat corespunzător vinei sau dacă acesta va continua să aplice elevilor pedepse corporale, ei își vor retrage copiii de la școală⁴. În raportul redactat în baza unei anchete făcute în noiembrie 1927 într-un sat din județul Orhei, inspectorul școlar îl învinuiește pe învățător că:

neangajați în vreo întreprindere. V. Norman MORRIS, *The Politics of English Elementary School Finance, 1833-1870*, The Edwin Mellen Press, Ltd., New York, 2003, pp. 8-10.

¹ Dumitru ȘANDRU, *Populația rurală a României...*cit., p. 174. Pe toată România școlile primare de la sate erau frecventate de 70,8% din copiii înscriși.

² *Ibidem*.

³ D. BARBU, „Probleme școlare...cit.”, p. 282.

⁴ ANR, FMI, 712(1924)/273/381; 712(1924)/275/150-151; 811(1927)/274/127; 815(1931)/221/272; 908 (1934)/251/48; 910 (1936)/299/190.

„În școală bate și înjură elevii de lucruri sfinte. Nu aplică legile și regulamentele, școala fiind goală de elevi, cari fug de el și de școala lui. Și câți sunt prezenți mi-am făcut convingerea că cu adevărat nu știu nimic. În sfârșit acest învățător s-a făcut cu totul nedemn de misiunea lui, fiind urgisit de toți sătenii care cer să fie luat de la acea școală cu orice preț, căci altfel nu-și vor mai trimite copiii la școală”¹.

În declarațiile individuale, părinții al căror copil a suferit de pe urma unei pedepse corporale aplicate de învățător, își arată intenția de a nu-și lăsa copilul (copiii) să frecventeze școala. Gestul este uneori atât de hotărât și definitiv, mai ales după experiențe nefaste repetate legate de școală, încât cererea sancționării învățătorului își pierde rostul:

„Am avut doi băieți, din care unul Polift, aproape de isprăvitul școlii, l-a bătut atât de rău d. inv. Epifan Mircea că l-am dus la spital și după vr’o două săptămâni a murit. Aceasta a fost în anul 1932. Pe Ionaș din cauza frigului în școală l-am pierdut îmbolnăvindându-se și murind, în 1933. Din cauza aceasta nu-mi mai trimit copiii la școală că nu vreau să-i îngrop pe toți”².

În unele cazuri, elevii maltratați în repetate rânduri, nu mai așteaptă să se implice părinții în apărarea lor și își fac singuri dreptate, neducându-se pur și simplu la școală³.

Între ignorarea cvasi-totală a acestei probleme în spațiul public și supralicitarea ei în discursul celor interesați, ne putem întreba: există oare o dependență reală între aplicarea pedepselor corporale în școală și coeficientul de frecvență școlară? Suprapopularea clasei I din școlile primare din Basarabia și depopularea crescândă a claselor II-IV⁴ se datorează în cea mai mare parte ratei foarte reduse de promovare a elevilor în clasele II, III, IV⁵. Totuși, frica întreținută de unii pedagogi în școală prin pedepse fizice, de care dau seama mai mulți inspectori școlari, nu este de natură să încurajeze o frecvență ridicată și asiduă a școlilor primare de la sate. Este deci plauzibil că o anumită parte din copiii care abandonează anual cursul primar o fac, cumulat cu alte rațiuni, și din cauza atmosferei tensionate din școală.

În unele petiții, părinții elevilor acuză învățătorul nu doar de aplicarea „cu asprime” a pedepselor corporale, ci și de încasarea „ilegală” sau „cu patimă” a amenzilor școlare⁶. Reclamanții leagă, și de această dată, joasa frecvență școlară a elevilor de comportamentul brutal al învățătorului. După anchetarea unui caz de abateri comise de un învățător, în 1936, inspectorul școlar îi dă totuși dreptate învinutului:

¹ ANR, FMI, 811 (1927)/274/127.

² ANR, FMI, 908 (1934)/251/48.

³ ANR, FMI, 714 (1926)/212/49; ANR, FMI, 811 (1927)/274/127.

⁴ Numărul copiilor înscriși în școlile primare rurale din Basarabia în 1932-1933 este de 119 967 în clasa I, de 71 584 în clasa II, de 53 135 în clasa III și de 36 930 în clasa IV. Dimitrie GUSTI, *Un an de activitate...cit.*, p. 659.

⁵ În 1931/32 doar 30,2% din elevii înscriși în clasa I promovează clasa; 47,4% promovează clasa II și III cumulate, și 50,9% promovează clasa IV. Raportul între cei promovați în clasa IV a școlilor primare rurale de Stat din Basarabia, în anul 1931/32, și înscriși clasei I din anul de școală 1928/29 (aceeași serie după 4 ani) este de 15,7%. A. GOLOPENȚIA, „Date statistice și anchete”, în Dimitrie GUSTI, *Un an de activitate...cit.*, tabelele 70, 74 (pp. 110, 131).

⁶ ANR, FMI, 713 (1925)/211/163; 714 (1926)/212/49; 909 (1935)/214/211; 909 (1935)/240/112; 911 (1937)/361/287.

„Deși reclamantul spune că frecvența școlară a scăzut, datorită faptului că dl. învă. Homescu bate copiii în școală, scriptele și situația reală din prezent confirmă contrariul: frecvența pe întreaga școală este bună”¹.

De aici până la alegerea răului „mai mic” nu e decât un pas. De altfel, învățătorii și agenții de control îi suspectează uneori pe petiționari de rea-voință. Într-un caz din 1937, părinții care depun plângere împotriva învățătorului pentru aplicarea pedepselor corporale, sunt bănuți că se răzbună de fapt pentru severitatea cu care acest învățător încasează amenzile școlare². În același an, un copil este suspectat că a „înscenat” bătaia primită de la învățător, „numai ca să scape de școală”³.

În condițiile în care asiduitatea școlară în școlile primare din satele provinciei era atât de joasă, țăranii preferând să-și folosească copiii la gospodărie sau la munci agricole, cazurile mai grave de pedeapsă corporală deveneau adesea în ochii sătenilor o supapă legală pentru a-l înlătura pe învățătorul zelos și a justifica, măcar pentru un timp, absenteismul școlar al copiilor lor.

Instrumentalizarea cazurilor de violență școlară

Cazurile elevilor pedepsiți corporal de învățător cad adesea în mreaja relațiilor interne de rivalitate și solidaritate ale grupului de pedagogi ai școlii din sat. Un anumit număr de săteni sunt îndemnați de către unul din învățătorii din școală să depună plângere împotriva unui coleg de-al său, care ocupă de obicei o funcție de conducere în școală⁴. Învățătorului cu pricina i se atribuie mai multe capete de acuzare, dintre care nu în ultimul rând pedepsele corporale și aplicarea „abuzivă” a amenzilor școlare, abateri față de care reclamanții sunt îndeosebi sensibili. Pentru a face petiția mai convingătoare, inițiatorii ei nu ezită să exagereze puternic acușările, iar uneori chiar recurg la mijloace neonestе, cum este falsificarea semnăturilor. Autorul de fapt al petiției semnate de țărani (adesea cu cruci și amprente digitale) este ușor scos în vîleag de inspectorul anchetator dacă printre acușările imputate figurează și informații de uz intern ale corpului pedagogic, cum este de exemplu absența învinuitului la cercuri culturale ținute în alte comune⁵.

Petițiile împotriva vreunui învățător apar în unele cazuri pe terenul unui conflict persistent între doi pedagogi ai unei școli. Ambii încearcă să-și facă aliați în rândurile celorlalți colegi, ale administrației locale și ale populației. Părinții elevilor școlii primare sunt prinși în acest fel în cleștele unei reglări de conturi ce tinde să ia proporții. Dornici să atragă de partea lor cât mai mulți localnici, învățătorii ajung uneori să se copleșească reciproc cu învinuiri de aceeași natură, precum folosirea pedepselor corporale sau aplicarea excesivă a amenzilor școlare⁶.

¹ ANR, FMI, 910 (1936)/299/190.

² ANR, FMI, 911 (1937)/361/287.

³ ANR, FMI, 911 (1937)/381/56.

⁴ ANR, FMI, 713 (1925)/257/267; 813 (1929)/292/172; 908 (1934)/242/70; 908 (1934)/258/129; 910 (1936)/299/108; 911 (1937)/381/74.

⁵ ANR, FMI, 908 (1934)/242/70.

⁶ Așa cum este cazul învățătorilor I. Niculescu și C. Istrati din târgul Noua Suliță, jud. Hotin, al căror conflict durează câțiva ani începând cu 1923. V., între alte acte, ANR, FMI, 712 (1924)/274/38-41.

Instrumentalizarea cazurilor de aplicare a violenței în școală nu este unilaterală. Părinții elevilor, nemulțumiți la rândul lor de comportamentul violent al învățătorului, sunt bucuroși să găsească în persoana unui alt învățător un aliat care să le redacteze totodată petiția și să-i ajute la organizarea demersurilor administrative. În aceste cazuri, are loc o colaborare și o complicitate, deși bazate pe interese diferite, între un învățător aliat și anumiți reprezentanți ai populației locale, pentru a-l înlătura pe învățătorul căzut în dizgrație.

Școala primară din Basarabia interbelică: o normalizare dificilă

Printr-o lectură încrucișată a surselor (editate, inedite, orale), observăm conturarea unor anumite tendințe în relațiile complexe – și uneori dificile – ce se stabilesc de-a lungul celor două decenii de administrație românească în Basarabia între corpul didactic al școlilor primare publice, pe de o parte, și elevii cu părinții lor, pe de altă parte, cu implicarea periodică a ministerului de resort și a altor instituții ale statului în calitate de judecători și arbitri. Sistemul de instruire elementară publică în Basarabia interbelică a făcut obiectul unui proces neîntrerupt de instituționalizare (prin normalizare și raționalizare) la mai multe niveluri, în urma unei tensiuni și negocieri continue între populația civilă și agenții școlarizării. Intervenția constantă a organelor de control ale Ministerului Instrucțiunii pune la punct un mecanism tot mai eficient de regularizare a învățământului primar rural din această provincie, prin sancționarea sistematică a abaterilor (dintre care nu în ultimul rând pedepsele corporale) și încurajarea unei pedagogii moderne, bazate pe o etică a disciplinei și în același timp pe un efort de înțelegere a psihologiei copilului. Un rol regulator important în acest proces de normalizare a învățământului primar l-au avut și părinții elevilor. Plângerile și reclamațiile acestora au contribuit în mod direct și constant la eliminarea treptată a abaterilor și exceselor, inerente unui sistem de învățământ pe cale de a-și pune bazele. Relația de autoritate pe care o presupune acțiunea pedagogică tinde și ea să se fundamenteze pe o recunoaștere crescândă din partea elevilor și părinților lor. Recunoașterea autorității pedagogice a școlii primare publice de către populația rurală din Basarabia, mai cu seamă în a doua jumătate a anilor 1930, include într-un prim timp chiar și măsurile punitive „moderate” aplicate elevilor. Întărit de această recunoaștere, învățământul primar își impune autoritatea pedagogică într-un mod tot mai puțin direct și arbitrar. Între părțile implicate în acțiunea pedagogică se stabilește un consens în urma căruia părintele îi deleagă învățătorului public rolul de educator legitim al copiilor săi. Acest consens – aflat încă la jumătate de cale la sfârșitul anilor 1930 – va contribui în timp la îmblânzirea progresivă a mecanismului punitiv și la eliminarea pedepselor corporale din practica predării în școala primară din această regiune.

Unul din aspectele concrete și cotidiene ale acestui proces de normalizare și raționalizare a învățământului primar public se reflectă în evoluția sistemului punitiv aplicat de învățători pentru disciplinarea elevilor. Observăm de-a lungul perioadei interbelice în Basarabia o tendință continuă de deplasare de la treapta inferioară a admisibilității pedepsei corporale – pedeapsa fizică „spontană” – înspre limita superioară a acestui sistem punitiv, reprezentată de măsurile disciplinare „non-violente”, cum sunt avertismentul sau sistemul de notare, trecând prin folosirea pedepselor corporale „codificate”. La o verificare efectuată în aprilie 1938 într-un sat din județul Ismail, inspectorul devine martorul unei amenințări cu bătaia scăpate

de către învățător la adresa unei eleve. Inspectorul condamnă severitatea excesivă a învățătorului și conchide că „În felul acesta nu mai putem face adevărată educație. Va căuta să-și stăpânească actele de violență”¹. Acest episod, care nu este singular – deși se întâlnește tot mai rar – către sfârșitul anilor 1930, este revelator asupra schimbării tot mai generale a concepției de „adevărată educație” pe care școala primară este chemată să o ofere copiilor și care nu mai poate merge împreună cu aplicarea violenței fizice sau verbale.

Premisele instaurării unei „violente simbolice” prin dispariția violenței ca atare apar atunci când tensiunile latente și manifeste între agenții învățământului primar și presupușii săi beneficiari cedează locul unui consens mutual între aceștia, iar raportul de forță care stă la baza acțiunii pedagogice face loc unui raport de autoritate negociat și acceptat de ambele părți. Astfel, la mijlocul anilor 1930, epocă din care cei mai mulți foști elevi păstrează o atitudine de acceptare a legitimității pedepselor corporale „moderate”, prin recunoașterea autorității școlii publice primare, devine un moment propice pentru dispariția graduală a acestei măsuri disciplinare din uzul învățătorilor.

Un elev care recunoaște autoritatea învățătorului și a legitimității metodelor sale de disciplinare (atunci când acestea nu depășesc o anumită măsură convențional acceptată) devine un elev *docil*, adică deopotrivă ascultător și dispus să învețe ceea ce învățătorul îi cere. Astfel, obediența elevului ideal pe care o râvnesc învățătorii anilor 1920-1930 exclude eventualitatea pedepsei fizice, dar o include în „costul” istoric al acestei *docilități*.

Vestigiile vechiului sistem de educare bazat pe violență conviețuiesc un timp cu un nou sistem, standardizat și raționalizat, a cărei autoritate pedagogică nu mai are nevoie să uzeze de forță pentru a se impune. În școlile primare din Basarabia anilor 1930, aceste două concepții de predare își găsesc deseori aplicare în spațiul aceleiași clase. Astfel, pedeapsa corporală „codificată” este practică în mod complementar cu sistemul oficial de notare. Pentru încă mulți învățători din anii 1930 în școlile rurale din Basarabia, aceste două tipuri de măsuri disciplinare aplicate separat nu erau socotite îndeajuns de eficiente. Așa cum mărturisirește un subiect anchetat: „Îți puneam un trei păcătos², dar mai primeai și trei [vergi] la palmă”³. O notă proastă antrena, așadar, în mod aproape automat și materializarea ei corporală. Iar pedeapsa corporală era consfințită oficial prin notă. Atunci când pedepsele fizice vor dispărea cu totul, notele și celelalte măsuri preventive „non-violente” le vor substitui în întregime și totodată le vor traduce în registru simbolic.

Construirea unui sistem educativ bazat pe *violență simbolică* nu vizează în mod strict, în Basarabia anilor 1920-1930, relația dintre învățător și elevi. Într-o primă fază a instaurării sale, școala primară implică întreaga comunitate rurală care participă la acțiunea de „luminare” deopotrivă în calitate de obiect, actor, spectator și fundal. La început nemulțumirile populației locale față de școală și învățător sunt numeroase. Ele sunt provocate de amenzile școlare, de severitatea uneori excesivă a învățătorului față de elevi și de comportamentul câteodată „lipsit de tact” al acestuia față de săteni. Dar pe măsură ce învățătorul, „bun” sau „rău”, este văzut de săteni ca un locuitor permanent al satului, nu ca o prezență pasajeră, nemulțumirile – latente sau manifeste – tind să facă loc negocierilor. Atunci când negocierile devin dificile, acestea sunt

¹ ANR, FMI, 912 (1938)/28/63.

² Subiectul utilizează aici sistemul de notare de 5 puncte al școlilor sovietice.

³ Interviu cu Nicolae T., n. 1930, s. Bocani, r-nul Fălești, feb. 2007.

deblocate de organele de control ale ministerului de resort. Negocierile duc în timp la stabilirea unui consens; acesta din urmă permite întocmirea unui contract nescris de cooperare și o diviziune a sarcinilor între părți în ceea ce privește educația copilului. O parte importantă a sarcinii educative este cedată de către părinți învățătorilor.

Începând cu sfârșitul anilor 1930, pe măsură ce va renunța la folosirea violenței în scop disciplinar și educativ, școala va delega părinților o parte însemnată din funcția punitivă a procesului școlar de instruire. O notă proastă primită de un copil va determina părintele (mai ales părintele școlarizat) să-i aplice acestuia o corecție corporală. La fel, o notă foarte bună îi va face pe unii părinți să-și încurajeze copilul cu o recompensă materială complementară. Astfel, părinții vor reproduce un model de educare „cu morcovul și bastonul” la care școala va fi renunțat de la o vreme¹.

La sfârșitul anilor 1930, învățământul românesc duce la jumătate de cale procesul de instaurare a unui sistem educativ susținut doar pe forța cuvântului și a notei. O parte însemnată din populația basarabească este încă exclusă din această „ordine a literiei”: dovadă cele 53% de analfabetism în Basarabia în 1941². Din iunie 1940, și după vara lui 1944, regimul sovietic va continua și va încheia în timp acest proces, în ciuda rupturii pe care o va proclama față de realizările administrației și a școlii românești în Basarabia. După retragerea administrației românești, majoritatea pedagogilor școlilor publice din provincie se refugiază în Vechiul Regat, de unde provin o parte din ei. Cealaltă parte a învățătorilor basarabeni este împiedicată să rămână în provincia natală și să colaboreze cu noua putere din motivul aderării după 1938 a unui mare număr dintre ei la Frontul Renașterii Naționale³, alții fiind pe de asupra și ofițeri de rezervă ai Armatei române⁴. O a treia parte din învățători rămâne în Basarabia, cu riscul unor eventuale persecuții din partea regimului sovietic. Corpul didactic din școlile Republicii Sovietice Socialiste Moldovenești va fi suplinat de o nouă generație de pedagogi formați în grabă începând cu primii ani de putere sovietică și de o cohortă de învățători veniți din fosta Republică Autonomă Sovietică Socialistă Moldovenească⁵.

¹ La fel, în provincia Wales, Marea Britanie, în secolul al XIX-lea, mulți părinți, mai ales cei din prima generație educată după Legea din 1846 („Forster Act”), susțineau activ învățătorii în eforturile lor de a impune și menține disciplina în clasă. Un anumit număr de părinți își mai băteau o dată copilul acasă, dacă aflau că acesta a fost pedepsit de învățător. Robert SMITH, *Schools, Politics and Society...*, cit., p. 259.

² Extrapolând datele obținute la inventarierea bunurilor din Guvernământul Basarabiei în vara 1941, în 5 județe (Bălți, Soroca, Orhei, Cahul, Ismail), rata știutorilor de carte în Basarabia, la 1941, ar fi de 46,6%. Nicolae ENCIU, *Populația rurală a Basarabiei...*, cit., p. 219.

³ În urma dizolvării partidelor politice prin Decret regal (la 30 martie 1938), la 15 decembrie 1938 este înființat Frontul Renașterii Naționale (FRN), care devine „unica organizație politică în stat”, orice altă activitate politică în afara FRN fiind considerată clandestină și pasibilă de pedeapsă cu degradare civică de la 2 la 5 ani. În decembrie 1939, FRN număra 3,5 milioane de membri activi. Cf. Ioan SCURTU, Gheorghe BUZATU, *Istoria românilor în secolul XX (1918-1948)*, Paideia, București, 1999, pp. 352, 357.

⁴ Ion PAVELESCU, „Acțiunea militară pentru eliberarea Basarabiei. Reinstaurarea administrației românești”, în Ioan SCURTU, *Istoria Basarabiei. De la începuturi până în 1998*, Semne, București, 1998, p. 233; v., de asemenea, Nicolai COSTENCO, *Povestea vulturului*, Arc, Chișinău, 1998, p. 34.

⁵ RASSM este o entitate teritorial-administrativă creată în 1924 în Uniunea Sovietică la frontiera de est cu Basarabia (deci și cu România) în cadrul Republicii Sovietice Ucrainene. Obiectivele creării republicii autonome moldovenești, locuite de circa 70% de „alogeni” de origine slavă, erau în mod manifest expansioniste, vizând teritoriile românești de est, în primul rând Basarabia. Instituțiile administrative și culturale ale noii republici moldovenești sovietice (formate în iunie 1940) moștenesc în mare parte structura și obiectivele instituțiilor de același tip din RASSM.

(RASSM)¹. Astfel, regimul sovietic va putea continua opera de școlarizare începută sub administrația românească, pe o bază umană și totodată pe o platformă ideologică aproape complet înnoite.

Dincolo de discursul pretins revoluționar care plasează școala sovietică în opoziție radicală cu sistemul de învățământ românesc, o schimbare notabilă se va produce totuși după 1944 în sistemul de instruire din Basarabia. În Uniunea Sovietică, inclusiv în RASSM, raportul de „autoritate absolută” care guverna acțiunea pedagogică până în 1918 va fi brusc abolit începând cu anii 1920 în contextul unei ample campanii de restructurare în ruptură declarată cu sistemul de învățământ fondat sub regimul țarist². Cele opt persoane intervievate care și-au făcut studiile primare în RASSM în anii 1930 au afirmat fără rezervă absența oricăror pedepse corporale în școala pe care au absolvit-o³. La fel, se pare că organele sovietice de control au manifestat după 1944 mai multă hotărâre decât cele românești înainte de 1940 în eradicarea practicii pedepselor corporale în învățământul public din Basarabia, acolo unde acestea au mai avut tendința să se reproducă. Subiecții anchetați care au făcut studii primare în școala românească, la sfârșitul anilor 1930, și în cea sovietică, după 1940/1944, au mărturisit cu toții dispariția pedepselor fizice în școala „rusească”⁴.

Din subiecții intervievați, cei care au putut compara cele două sisteme de învățământ primar – românesc și sovietic – au avut păreri împărțite cu privire la ele. Unii din ei au preferat școala „rusească” pentru că nu practica pedepse corporale („Și era mai bine, mai bine la ruși... că nu te bătea...”⁵). Mai mulți respondenți au considerat totuși școala românească ca fiind superioară celei „rusești”, în ciuda (sau, uneori, grație) severității învățătorilor români: „patru clase la români bate nouă clase la ruși”⁶ sau „Și la ruși învăța bine, dar nu chiar. Dacă nebătut nu prea [mergea]”⁷.

Renunțarea la violență în acțiunea pedagogică desfășurată de școala primară sovietică a fost interpretată de discursul oficial și de propagandă sovietic ca o

¹ A.V. GRECUL, *Formirovanie i razvitie moldavskoi sotsialisticheskoi natsii*, Chișinău, 1955, p. 169, citat de Gheorghe NEGRU, *Politica etnolingvistică în RSS Moldovenească*, Prut Internațional, Chișinău, 2000, p. 27. V. despre învățământul sovietic în Basarabia în primii ani de sovietizare: Zinaida ALEXĂNDREANU-SĂTNIC, *Construirea și funcționarea sistemului instituțional de cultură în RSS Moldovenească*, Teză de doctorat, Academia de Științe a Republicii Moldova, Chișinău, 1998. Pentru o descriere „din interior” a sovietizării învățământului în Basarabia după 1940, v. Ludmila VNOROVSKI, *Amintirile unei basarabence...*cit.

² V. Wladimir BERELOWITCH, *La soviétisation de l'École russe, 1917-1931*, L'Age d'or, Lausanne, 1990 și Sheila FITZPATRICK (éd.), *Cultural Revolution in Russia, 1928-1931*, Indiana University Press, 1978. Un proces similar de democratizare a școlii publice a luat avânt și în Republica de la Weimar (pe care, în parte, școala sovietică l-a imitat): Marjorie LAMBERTI, *The Politics of Education. Teachers and School Reform in Weimar Germany*, Berghahn Books, New York/Oxford, 2002.

³ Nadejda B., n. 1925, s. Cocieri, r-nul Dubăsari, feb. 1927; Petru C., n. 1919, s. Cocieri, r-nul Dubăsari, feb. 1927; Alexei I., n. 1924, s. Cocieri, r-nul Dubăsari, feb. 1927; Abram N., n. 1926, s. Cocieri, r-nul Dubăsari, feb. 1927; Sofia N., n. 1931, s. Cocieri, r-nul Dubăsari, feb. 1927; Mihail T., n. 1928, s. Cocieri, r-nul Dubăsari, feb. 1927; Nicolai L., n. 1925, s. Coșnița, r-nul Dubăsari, feb. 1927; Olga G., n. 1931, s. Pârâta, r-nul Dubăsari, ian. 1926.

⁴ Ion S., n. 1925, s. Scoreni, r-nul Strășeni, feb. 2007; Vasile N., n. 1929, s. Petrești, r-nul Ungheni, feb. 2007; Nicolae T., n. 1930, originar s. Bocani, r-nul Fălești, feb. 2007; Agafia C., n. 1925, s. Milești, r-nul Nisporeni, dec. 2006.

⁵ Interviu cu Nicolae T., n. 1930, s. Bocani, r-nul Fălești, feb. 2007.

⁶ Interviu cu Ilie P. (cu fiica), n. 1921, s. Bălănești, r-nul Nisporeni, ian. 2006.

⁷ Interviu cu Vasile N., n. 1929, s. Petrești, r-nul Ungheni, feb. 2007.

dovadă de „umanizare” a școlii sovietice față de cea „burgheză”. Adevărul este că școala sovietică și-a putut permite să fie mai „umană” după ce munca cea mai grea de școlarizare („lucrul pedagogic” după Bourdieu¹) a fost împlinită de administrația românească în Basarabia (și cea țaristă în Rusia). Repudiind moștenirea învățământului românesc (și a celui țarist), propaganda sovietică construiește mitul „revoluționar” al unei școli bazate pe fraternitatea claselor muncitoare, abolind raportul de autoritate dintre învățător și elevi. Acest mit n-ar fi putut apărea și rezista fără efortul și aportul – considerabile – ale administrațiilor românești și țariste în școlarizarea și alfabetizarea unei largi populații civile. Renegând contribuția sistemelor de învățământ precedente, școala sovietică țintește doi „iepuri” deodată: își asumă meritele acestora și totodată își legitimează politic mitul non-violenței sistemului ei de instruire.

¹ După autorii teoriei „violenței simbolice”, „acțiunea pedagogică implică *lucrul pedagogic* [„le travail pédagogique”] ca lucru de inculcare care trebuie să dureze destul de mult pentru a produce o formațiune durabilă, *i. e.* un *habitus* ca produs al interiorizării principiilor unui arbitrar cultural capabil să se perpetueze după încetarea acțiunii pedagogice”. Pierre BOURDIEU, Jean-Claude PASSERON, *La Reproduction...*cit., p. 46.